

## 国語教育コースにおける方法と実践

はじめに

本学教育学部中等教育学科国語教育コースのスタッフは「日本語学」、「日本文学」、「漢文学」、「国語科教育学」の四領域の研究者からなっている。二〇一六年四月に発足した国語教育コースは二〇一七年四月に国語科教育学担当者が着任することで、スタッフ全員が揃うこととなった。完成年度まで残り二年となったわけであるが、この折り返し地点で、互いの授業実践の一部を紹介し合い、共著として一つの実践論文としてまとめることを通じて、相互の授業内容や考えを知ることが、プラスに働きこそすれ、決してマイナスにはならない。今後の国語教育コースにおける授業内容の充実を図っていく上で、意義あることといえよう。筆者は「国語科教育学」を主に担当しているが、学生が学んだ日本語学、日本文学、漢文学の専門的知識をいかに現場の授業に結び付ける工夫をするかを考えていくことを導く面も持つ科目だけに、学生が何をどのよう

河原修一・山崎桂子\*・奥野新太郎\*\*・札埜和男\*\*\*

岡山理科大学教育学部中等教育学科

\*岡山理科大学教育学部中等教育学科

\*\*岡山理科大学教育学部中等教育学科

\*\*\*岡山理科大学教育学部中等教育学科

に学ぶかを知ることが意味深いことである。そのことは、別の領域の立場であっても同様のことであろう。

本稿では「日本語学」の領域からは文法教育、「日本文学」の領域からは日本文学史、「漢文学」の領域からは漢字教育を内容とした実践が順に記されている。「おわりに」において、それぞれの授業内容を現場の観点から見ても、どのように活かすことができるか、国語科教育学の立場からコメントしたい。

### 一．文法教育における方法と実践

#### 一―一 外界と内面の表現

「外界のものごとの受け止め方はどのようなか」と発問し、外界と内面を示す構文を図示する。視点による視線を外界に向けるように、いわば内的視点による内的視線を内面に向ける。

〈外界のものと〉

感動詞 いつどこで何(誰)がどうする 連語 助動詞 終助詞

何(誰)を「に」と、…

どんなだ

〈内面のはたらき〉

梨木香歩(一九九四)『西の魔女が死んだ』新潮文庫の冒頭部分(9  
〜13頁)をプリントにして配付し、〈外界のものと〉と〈内面のは  
たらき〉を示す表現を抜き出させる。学生の回答を板書し、補足しなが  
ら解説する。典型的な例を取り上げ、品詞の機能の違いを説明する。

ああ、雨が降っているのね。(12頁)

「ああ」は感動詞で、詠嘆・応答の機能を示す。「雨が降る」は外界  
のものとを示す。「が」は格助詞で、主格(「降る」といううごきの  
主体が「雨」であること)を示す。「ている」は連語で、アスペクト(う  
ごきの段階)を示す。「の」は準体助詞で、外界のものとをまとめる  
(受け止める)機能を示す。「ね」は終助詞で、同意・確認の機能を示  
す。

## 一―二 無題文と有題文

題目(話題・主題の眼目)が話し手にも聞き手(独言では話し手自身)  
にもわかつているときは示されないで、無題文となる。話し手があるも  
のを焦点として示すときは、格助詞「が」「を」「に」(など)を用い  
る。あるものを題目として示すときは、提題助詞(係助詞)「は」「も」

「こそ」など)を用いて、有題文となる。

堀川波(二〇〇三)『はじめは「好き」って気持ちから』ポプラ社の  
全文を(「が」「は」を空欄にして)プリントにして配付し、いずれか  
を記入させる。回答後、補足しながら解説する。典型的な例を取り上げ、  
「が」と「は」の機能の違いを説明する。

でも、やっぱりわたしはあなたの笑顔が見たいよ。(26頁)

文のなかに「は」と「が」が含まれるハガ構文(有題文)である。

「は」は題目「わたし」を示し、文末まで係る包括的機能がある。「が」  
は「あなたの笑顔」に(見たいものという対象を示す対格として)焦点  
を当て、述部「見たい」と結びつける近接的機能がある。

## 一―三 指示語

指示語は、指さして示すふるまい(眼差し、身振り手振り)の言語表  
象である。指さす方向(そっち)、方面(そちら)、場所(そこ)、物  
(それ)、限定(その)、性状(そう、そんな)などを示す。

話し手に属するものは「こ」、聞き手に属するものは「そ」、  
話し手・聞き手以外に属するものは「あ」で示す。なお、いずれに  
属するとも定まらないものは「ど」という指示不定語となる。

指示語には、A 現場指示、B 文脈指示、C 心象指示の機能がある。

江國香織『コスモスの咲く庭』(『つめたい夜に』(一九八九)新潮  
文庫)の全文を(指示語に傍線を引いて)プリントにして配付し、指示  
語の機能をA〜Cのいずれかで答えさせる。回答後、補足しながら解説  
する。典型的な例を取り上げ、指示語の機能を説明する。

①「そうだ、②あれを作ろう。鉄板でダイナミックに炒める海鮮焼きそば。じゅうじゅういう音とけむり、ソースのこげる匂い。俄然食欲がでてきた。

駅前のスーパ―はほどほどに混んでいた。主婦たちのテリトリーである③こういう場所に、緑色のカゴを片手に闖入するのは多少気がひけたが、④それも初めのうちだった。もともと⑤こういう場所は嫌いじゃない。(183～184頁)

①②は心象指示、③⑤は現場指示、④は文脈指示の機能を示す。

①②は語り手の独言ふうの内言の文で用いられ、話し手自身が聞き手となる。①は聞き手（ここでは話し手自身）に属するものごとの性状を示し、想像をめぐらす心象群のなかのある心象を指示する気づき（自己確認）を示す。②は語り手、読者以外に属する物を示し、記憶のなかの心象群から「海鮮焼きそば」の記憶心象を想起して示す。

③⑤は、語り手が駅前のスーパ―の店内という現場の性状を指示する。④は、聞き手である読者がすでに読んで理解しているものごととして、文章の脈絡のなかで、直前にある文「主婦たちのテリトリーであるこういう場所に、緑色のカゴを片手に闖入するのは多少気がひけた」を指している。

#### 一―四 存在の表現

意思のないもの（自然現象、鉱物、人工物、植物、抽象的なもの）の存在は「ある」、意思のあるもの（動物、人間）の存在は「いる」です。

いくつかの文を（「ある」「いる」を空欄にして）プリントにして配付し、いずれかを記入させる。回答後、補足しながら解説する。典型的な例を取り上げ、「ある」と「いる」の機能の違いを説明する。

今日は活きのいい魚が（ある）よ。 《魚屋》

水槽の中にきれいな魚が（いる）よ。 《水族館》

同じ「魚」でも、場面に応じて、前者では物（商品）として扱い、後者では生きもの（動物）として扱うことになる。

黒田三郎の詩『そこにひとつの席が』『突然僕にはわかったのだ』『微風のなかで』『僕はまるでちがって』（現代詩文庫6『黒田三郎詩集』（一九六八）思潮社）のなかで、「ある」「いる」が心象のなかの存在を象徴として示していることに言及する。

#### 一―五 変化の表現

出来事（ものごとの変化）をどのように捉えるか。

冬の朝、池の水が冷えて、しぜんに水になるとき、事態A（水）は状態a（ぬるい状態）から状態b（冷たい状態）に変化し、事態B（氷）となる。

冷たくなる。 （状態の変化）

氷になる。 （事態の変化）

氷となる。 （事態の変化、情緒・感慨）

「なる」は自然的推移（過程）として変化を捉える。「なる」に前接

する「く」は状態、「に」「と」は事態の変化を示す（「と」は外界と内面が同時であることを示し、語り手の情緒・感慨が加わる）。  
 来客をもてなすために、水を冷蔵庫に入れて氷にするとき、事態A（水の状態a（ぬるい状態）は状態b（冷たい状態）に変化し、事態B（氷）となる。

冷たくする。 （状態の変化）

氷にする。 （事態の変化）

氷とする。 （事態の変化、情緒・感慨）

「する」は因果関係として変化を捉える。「する」に前接する「く」は状態、「に」「と」は事態の変化を示す（「と」は外界と内面が同時であることを示し、語り手の情緒・感慨が加わる）。

同じ出来事（ものごとの変化）について、二通りの捉え方があり、二つの表現形式がある。

凍る。 （氷になる。）

凍らせる（凍らす）。 （氷にする。）

あらゆる動きの表現には、自然的表現（「なる」系）と行為的（意思的）表現（「する」系）があり、動詞の自他とも関わる。古語で考えると、語形の対応がわかる。

「なる」と「なす」（↓「す」↓「する」）は、「[r]」と「[s]」の交替形である。「凍る」と「凍らす」は、「[a r]」の添加形による。「塞がる」と「塞ぐ」は、「[a s]」の添加形による。「[r]」は自、「[s]」は

他に関わることが知られる（助動詞「る」「らる」と「す」「さす」の対応にもみられる）。

「なる」「する」を含むいくつかの文をプリントにして配付し、意味の違いを考えさせる。

ここでは、八木重吉『玉』（郷原宏編『八木重吉詩集』旺文社文庫（一九七八）32頁）を取り上げる。

わたしは

玉に なるうかしら

わたしには

何にも 玉にすることはできまいゆえ

「玉になる」と「玉にする」の対応がみられる。「玉」は美しい純粋な価値あるものの象徴で、「に」は到達点を示す。「なる」は自然的推移、「する」はものへの働きかけ（作為）を示す。「う」は意志、「かしら」（係り結び「か知らぬ」に由来する）はやわらかい疑問を示し、併せて願いを示す。第一連と第二連は倒置になっている。

実生活では能力的・技術的に無力であるが、せめて自然の理に沿った純粋な生き方をしたいという願いが示される。

#### 一六 自他の表現

動詞の自他に関わるいくつかの文をプリントにして配付し、意味の違いを考えさせる。

ここでは、『立原道造』はじめてのものに（中村真一郎編『立原道造

詩集』角川文庫（一九五二）11頁）を取り上げる。

ささやかな地異は そのかたみに

灰を降らした この村に ひとしきり

灰はかなしい追憶のやうに 音立てて

樹木の梢に 家々の屋根に 降りしきった

「地異」は地上に起こる異変で、ここでは昭和の初めの浅間山の噴火を指す。「かたみ」はしるしを示す。「降りしきり」は頻りに降ること、降り続くことを示す。「(灰が)降る」と「(地異が) (灰を)降らす」という自他の対応があり、それぞれ自然的推移、因果関係による出来事を示す。ものごとの捉え方（観点）が異なる。

「降らす」は、浅間山の噴火が原因となって火山灰を軽井沢村にもたらすことを示す。「降る」は、灰そのものの動きを示す。

現象（出来事、ものごとの変化）は無意識的なことのほかに、それ自体、媒介するもの、関わる他の三者をめぐるうごきで示される。和語（古語）では、子音の交替形（y, r, s）で示される。

無意識（ゆ）…感覚 聞こゆ

なる系（る）…推移

聞かる …自然可能

受身

なす系（す）…因果

聞く

聞かす …媒介  
聞かさす…使役

凍らす

降らす

降らす

日本語では、自然（運命）と人事（人の営み）を一体的に表現する。

風に吹かれる。

雨に降られる。

子どもに死なれる。

子どもを死なせる。

（間接受身）

（迷惑の受身）

（被害の受身）

（自責）

第一～三例は、間接受身（迷惑、被害の受身など）と呼ばれる。第四例では、語り手が親であるとき、親の行為が間接的原因となつたのではないかという自責による後悔の念が示される。

#### 一七 課題

文法事項としては、アスペクト（動きの段階）の表現、「だ」で終る表現（指定、断定、凝想など）もある。

演習（グループワークなど）を織り込むと理解が深まるが、一定の授業時間内に必要な文法事項が入りきらなくなる。講義を多くすれば文法事項をカバーできるが、理解が深まらなくなる。

学生の実態に応じて、演習形式と講義形式とのバランスを図らなければならない。

#### 参考文献

- (1) 三上章（一九六〇）『象は鼻が長い』くろしお出版
- (2) 佐久間鼎（一九五二）『現代日本語の表現と語法』厚生閣
- (3) 池上嘉彦（一九八二）『「する」と「なる」の言語学』大修館書店

(4) 寺村秀夫(一九八二)『日本語のシンタクスと意味』くろしお出版

## 二、「日本文学史」テキスト作成の試み

### 二―一 はじめに

本学の教育学部中等教育学科国語教育コースは中学・高校の国語教員養成を目的としている。日本文学領域の科目として、

日本文学概論

日本文学史

日本文学Ⅰ(古典)

日本文学Ⅱ(近・現代)

国語科内容論B

国語科教材分析・開発演習B

の六科目が設定されている。いずれも教科内容学(教科専門)と言われるものである。筆者は右の内の日本文学Ⅱ(近・現代)を除く五科目を担当している。今回はこの中の「日本文学史」について、授業のテキストを作成する試みを中心に報告したい。

### 二―二 背景と目的

大学・短大に於ける「日本文学史」テキストの出版は汗牛充棟であるが、それらは全て、いわゆる日本文学専攻の学生向け、あるいはそれを想定して作成されている。従来、教育養成系大学・学部においても同一のテキストを用いて授業が行われてきた。文学部<sup>1)</sup>では最低でも古典二単位、近代二単位、計四単位とし、担当者も古典の専門教員、近代の専門教員の二名(あるいはそれ以上)とするのが普通である<sup>2)</sup>。これは日本文学が二三〇〇年以上の歴史を持ち、教員の専門も細分化している

ことによる。

文学史のテキストは単独の著者によって著されることは稀で、一人または複数の編者のもと、各時代とジャンルの専門家がそれぞれ最も得意とするところを分担執筆する場合が通例である。勢いテキストは新味や独自性の追求に走りがちで、中には特殊な分野に重点を置くことを売りにしているものもある。しかしこれは日々進化する学界の趨勢からすれば当然のことであり、新味も独自性もない文学史テキストでは意味もないし、採算もとれないだろう。但し今日の大学生の学力からみれば日本文学を専門とする大学院生向けという印象である。そのようなテキストが中学・高校国語教員をめざす教育学部生にとって最適かと言うと、それは疑問である。もちろん深く通じていることは理想であるが、教科内容学としての枠と要請があるし、授業で十分こなせなければ無意味である。

「日本文学史」の授業は一年秋学期開講、二単位、教職・卒業とも必修である。一人の教員が二三〇〇年を一五回の授業で扱うには相応の工夫が求められてくる。作品と作者の名前を暗記するだけの授業となれば、学生は興味を失うだろうし、個々の作品を深く取り上げようとすれば、もはや「文学史」ではなく文学講読になってしまう危険性を孕んでいる。

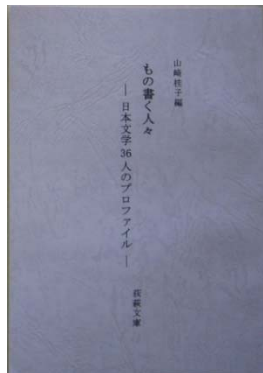
これらをどう解決していくか、魔法の杖はない。が、現実問題として授業は担当せねばならない。まずは従来の文学史テキストにとらわれず、本学の実状に合った中・高国語教員養成のための簡にして要を得たテキストを作成してみようというのが発端である。要件としては、学生が教員になったときの必要性に応じて厳選された内容と量で、一人の教員が一五回でカバーできることを目標とする。但し授業以外の読み物としても楽しめる内容と学術的なレベルも保つ。最終的にはこのテキストを用

いて、アクティブで魅力的な「日本文学史」の授業を展開するのが目的である。

## 二―三 平成二八年度版テキスト

授業担当一年目の平成二八年度は当初、高校の国語科副読本をテキストに予定していた<sup>③</sup>。プリント配布だけでは心許ないし、学生達も教師になつたら、それに類するもので教えるのだからという理由の他に、上述のように適当なものがないのが大きな理由であつた。が、せっかく大学生になつたのに高校生用のテキストというのでもどうか、と思い立つたのは開講の三ヶ月前である。時間的な余裕のない中、一五回の授業で具体的に取り上げられるのはせいぜい一四作品なので欲張らず、文学史上の著名な三六人のみを取り上げることとした。三十六歌仙にちなんで『もの書く人々―日本文学36人のプロフィール―』と銘打った。長大な文学の歴史を約四〇年間隔で素描することになるが、四〇年は意味なしとしない。今も昔もほぼ人の一生、一世代を画する時間である。

体裁はA5版、一三五頁、カラーレーザープリンターによる自家印刷。製本のみ業者に発注した。表紙は薄紫色のレザック215<sup>キ</sup>。写真参照。



【資料Ⅰ】に目次を掲出する。「はじめに」で本テキストの主旨、特徴、使い方を述べ、概説は小西甚一『日本文藝の詩学』（一九九八、みすず書房）に基づいている。三六人の時代ごとの配分としては上代二人、中古七人、中世九人、近世六人、近・現代二二人になる。合間にコラム

## 【資料Ⅰ】

はじめに

概説

- 1 太安万侶と『古事記』
- 2 大伴家持と『万葉集』
- ❁コラム 万葉仮名って何？
- 3 紀貫之と『古今和歌集』
- 4 在原業平と『伊勢物語』
- 5 清少納言と『枕草子』
- 6 紫式部と『源氏物語』
- 7 讃岐典侍と『讃岐典侍日記』
- 8 建礼門院右京大夫と『建礼門院右京大夫集』
- 9 後白河院と『梁塵秘抄』
- 10 藤原定家と『新古今和歌集』
- ❁コラム 日本的美意識と勅撰和歌集
- 11 西行と『撰集抄』
- 12 鴨長明と『方丈記』
- 13 後深草院一条と『とはすがたり』
- 14 無住と『沙石集』
- 15 ト部兼好と『徒然草』
- ❁コラム 古典リテラシー
- 16 二条良基と『小島のくちずさみ』
- 17 世阿弥元清と『八嶋』
- ❁コラム 楽豆知識
- 18 飯尾宗祇と『新撰菟玖波集』
- 19 井原西鶴と『武家義理物語』
- 20 近松門左衛門と『曾根崎心中』
- 21 松尾芭蕉と『幻住庵の記』
- 22 与謝蕪村と『新花摘』
- 23 本居宣長と『うひ山ぶみ』
- 24 上田秋成と『雨月物語』
- ❁コラム 歴史的仮名遣い
- 25 二葉亭四迷と『浮雲』
- 26 樋口一葉と『にこりえ』
- ❁コラム 言文一致運動と現代かなづかい
- 27 夏目漱石と『夢十夜』
- 28 森鷗外と『半日』
- 29 泉鏡花と『琵琶伝』
- 30 正宗白鳥と『入江のほとり』
- ❁コラム 自然主義運動と私小説
- 31 芥川龍之介と『鼻』
- 32 永井荷風と『腕くらべ』
- 33 谷崎潤一郎と『蓼食ふ虫』
- 34 太宰治と『道化の華』
- 35 川端康成と『十六歳の日記』
- 36 三島由紀夫と『仮面の告白』

を七つ入れた。これは楽しい読み物風を意図して「です・ます」調で書いている。

三六回の基本的な頁設定は【資料Ⅱ】のようなものである。例として14無住と『沙石集』の回を掲出する。基本的にはテキストの見開き二頁で一回分であるが、主要な作品は三〜四頁分になっているものもある。編集方針としてはともかく多くのことを盛り込もうとしないこと、minimum essentials を金科玉条とした。足りないところは板書と補助プリントで補えばよいのだ。そうしなければ学生が手に取って読んでもれることは期待しがたいだろう。

前半が作者の伝記事項と短い解説、後半が「原文を読んでみよう」として作品のほんのさわりを入れている。原文は国語教員養成の観点から教科書に採られる著名作品の冒頭はできるだけ掲出し、併せてもう一箇所別の部分も掲出してある。古典作品の場合は現代語訳も付けている。これは少しでも作品にふれて雰囲気味わってもらいたいが、作品の現代語訳をする時間的余裕がないことに配慮したものである。解説末尾には入手し易く、学生にふさわしい参考文献を二〜三冊程度あげている。マンガや小説をあげたところもある。この他、紙面の空きを利用して簡単に短い囲み記事「稗田阿礼は男性か女性か?」「紫式部の清少納言評」「古典の日」「映画『羅生門』と芥川龍之介と今昔物語集」「元祖キラキラネーム」などを入れたり、作家の顔写真、絵巻の一部、本の表紙などを入れたりした。

## 二一四 授業の内容

授業は、第一回で授業の目的、進め方などの説明。第二〜一五回までは、テキストを基に毎回一人物を取り上げ、必ず一回で完結するように

## 【資料Ⅱ】

### 14 無住と『沙石集』

無住道曉(1252?)は鎌倉に生まれ、常陸国法音寺で出家。号は一円。以後、関東や大和の諸寺の名徳を訪ね修行した後、尾張国の長母寺に止住、八十歳で同寺桃尾軒に引退し、八十七歳で没した。五十八歳の時『沙石集』十巻を著した。他に『聖財集』、『妻鏡』、八十歳の時には『雑談集』を著した。

『沙石集』は約百五十話からなる仏教説話集である。無住が『沙石集』を書き始めたのは弘安二年(一二七九)、巻五までは翌年に完成、その後の長い加筆期間を経て巻六以降の五巻が完成したのは徳治三年(一二三〇)とされる。このような成立の事情を反映して、巻六以降は内容の異なる説話が書き継がれたたり削除されたりして、それぞれの執筆段階の本が流布したため多様な伝本状況を呈している。所収説話は、狂言「附子」の原話「児の知恵」(児の給食ひたる事や「いじき成敗」(正直にして宝を得たる事)など教科書でお馴染みの滑稽な話、卑近な話に満ちている。既に諸書にみられる説話も少なくないが、地方で後半生を送った無住ならではの話題には庶民の生活や素朴な信仰が窺われる。西暦千二百年を挟む前後二百年はいわゆる鎌倉新仏教の誕生する時代で、法然・親鸞・栄西・道元・日蓮らが輩出し、天下に各教説を広めた。そもそも「沙石」とは砂と小石のこと、つまりぬもの、譬えである。『沙石集』はそのように無価値に思われる説話から金玉のように尊い教理を見出し、民衆を導く説教の種本として便利に使われたのである。

▼小峯和明『中世説話の世界を読む』(岩波セミナーブックス)一九九八

＜原文を読んでみよう＞ (新編日本古典文学全集 巻第五末ノ二)

一 神明、歌を感じて人を助け給ふ事  
一、洛陽に、貧しくして世を渡る、若き女房ありけり。母と具して八幡に詣でて、身の貧しき事を祈り申しけるに、娘は歩み疲れて、宵より通夜うちして、臥して休みけり。曉、母おどろかして、「いかにや、さしも思ひたれて詣でたるに、思ふ事も能々祈り申し給へかし。心安くも、うちとけて休み給ふものかな」と云ひければ、返り事に、

身の憂さは中々なにと石清水思ふ心は汲みて知るらむ  
下向の時、道にて、時めきたる殿上人見合ひて、車に載せておはしけり。

一、京都に貧しい生活をしている若い女がいた。母と一緒に石清水八幡宮に詣でて、貧しさを嘆いてお祈り申し上げていたが、娘は歩き疲れて、宵のうちより通夜のお籠りをしていたが、機になつて休んでしまった。曉に、母は娘を起こして、「どうしたのですか。このように思い立ってお参りをしているのですから、考えている事をよくよくお祈り申し上げなさい。のんびりとうらな解けてお休みにならば」と言つたので、返事に、

私の身の辛さは、あまりひどいのでどのように申し上げればよいかわかりません。石清水の神様は私の思っていることを知って下さるでしょう。  
帰る道すがら、今を時めく殿上人と出会い、(殿上人は娘を車に乗せてお連れになった。



するのが鉄則である。一回に複数人は時間的に不可能で薄い内容になってしまうことは経験的に承知済みであった。二回に亘っては取り上げる作品数をもっと少なくなる。

平成二八年度の授業で取り上げたのは【表Ⅰ】の1・5・7・8・9・11・13・17・19・20・24・27・35・36の一人である。著名な『万葉集』『伊勢物語』『源氏物語』或いは中世の随筆『方丈記』や『徒然草』が抜けているが、これらは春学期開講の日本文学概論(必修・二単位)で既に取り上げた作品や次年度以降開講の三科目で取り上げる予定の作品である。残りは授業では取り上げられなかった作者・作品となる。これらについてはごく簡単なコメントをしてスキップした。

一回の授業の構成は基本的に次のようなものである。

- ・前回の授業の復習小テスト 一〇分
- ・前回やった復習小テストの返却とコメント 一〇分
- ・今回の人物と作品 七〇分

1 テキストに基づく解説(パワーポイント・視聴覚教材の併用もあり)

2 原文の一部を音読(隣の学生と声を出して読み合う)

3 原文の解説

4 原文の一部を原稿用紙に書く(二〇〇字〜三〇〇字程度)

5 質問を受ける

- ・次回の予定の告知

1の視聴覚教材は近松門左衛門の回の人形浄瑠璃解説などに有効である。NHK教育の「10ミニッツBOX」シリーズは短時間で要領よくまとめられており、加賀美幸子氏などの朗読部分も秀逸である。

4は原稿用紙の使い方、韻文と散文のモードによる表記法の違いを学

ばせるのによい。正しい書写が出来ない学生が多く、手書きは国語教員としてのリテラシー養成に寄与するのではないか。各自が一四回分書き溜めておき、一六回目にアンソロジーとして編集して提出することになっている。但し一四作品ではいささか寂しいので、日本文学概説でも原文を原稿用紙に書かせており、これも含めて一八作品のアンソロジーにすることとした。編集は、表紙にふさわしいタイトルをつける、目次をつける(原文に通して頁を打つ)ことが条件で、一八作品揃っていないものは受け付けないことにしている。タイトルはオーソドックスな「日本文学アンソロジー」から「日本文学いいとこ集」「ちよつと深い日本文学」など学生個々のセンスが表れておもしろい。イラストなど入れてもいいことになっている。この提出物は全員のものを二頁ずつ点検し、誤字・脱字・脱文などをチェックした上でコメントをつけて返却することになっているが、重労働である。授業の構成と内容は今しばらくこれを継続して成果を検証していきたいと考えている。

一六回目に六〇分の筆記試験を行う。成績はこの筆記試験60%、提出物20%、小テスト20%で評価する。提出物は一応指示をクリアしていれば満点の評価をしている。それでも筆記試験の点数が芳しくなく、全体で60%に届かない者が出る。そこは厳密に不可として再履修させた。

## 二一五 反省と改善に向けて

テキストが授業担当者のオーダーメイドなので授業の構成とテキストが連動しており、容易に授業を組み立てられるのは大きな利点であった。学生には一冊五四〇円で販売した。これは外注した製本代だけの値段であるが、受講者が三三名と少ないため赤字となった。プリンターの

トナー代、紙代は研究費からの持ち出しになった。

テキストの体裁の面では、カラー写真も入れるため、裏写りを恐れて八二罫の中厚紙を用いたのだが、開きにくく、これは学生に不評であった。判型が小さいことは軽量で好評であった反面、書き込みには余白が少なくやはり不満を残した。

内容の面では、「36人のプロフィール」としたため人物優先になり、生没年の明らかな人物に限定されてしまったことが今後の課題となった。すなわち作者未詳の『今昔物語集』『平家物語』など、説話文学の巨峰、軍記の雄と言われる作品が除かれるという憂き目を見た。やはり作品主体で編む方がよいだろう。

国語科内容学という観点からすると、古典の7讃岐典侍、13後深草院二条、近代の29泉鏡花、30正宗白鳥、32永井荷風、33谷崎潤一郎、35川端康成、36三島由紀夫あたりは他に替えてもよさそうである。正宗白鳥は岡山県和気郡穂浪村(現備前市)の出身で、郷土の作家という点で選定したが、岡山出身学生でもその名を知っている者は一人もいなかった。教科書でお馴染みの宮沢賢治、志賀直哉、井伏鱒二などを入れることも考えられるし、近代の韻文ジャンルとして高村光太郎、中原中也、萩原朔太郎などを近代詩として一回分にまとめることも出来よう。

「原文を読んでみよう」でどの作品を選ぶか、或いは選んだ作品のどの部分を掲出するかも難しい問題であった。16二条良基は『小島のくちずさみ』ではなく『菟玖波集』を、21松尾芭蕉は『幻住庵の記』ではなく紀行『奥の細道』を、22与謝蕪村も『新花摘』ではなく俳諧を選ぶべきであろう。

これらの反省を踏まえて大きな改訂を加えた平成二九年度版の作成を考えていたところ、本学教育改革推進事業の公募に接した。「中学・

高校国語教員養成に於ける「日本文学史」テキストの作成とアクティブな授業展開の試み」と題して応募したところ幸いに採択され、助成が得られた。既に一年目の事業として平成二九年度版のテキスト作成は完了し、現在授業に用いているところである。授業終了後、テキスト改訂の成否はもとより、学生の授業評価、FDの観点などから更なる実践報告を期したいと思う。

#### 注

(1) 今日、文学部という学部名を残す大学は少ない。今、便宜的に用いる。

(2) スタッフの充実した日本文学科であれば、古代・中世・近世・近代の計八単位を当てるのが普通である。教育学部でも選択も含めて計八単位を設定しているところもある(島根大学教育学部言語教育専攻国語教育コースなど)。

(3) 秋山虔・三好行雄編『原色シグマ新日本文学史』(第一九刷版、文英堂、二〇一五年)。惹句に「オールカラー座右に愛蔵!色鮮やかにみえる、日本文学二〇〇年史」とある。定価(税込)は六四八円。

### 三、漢文学領域における実践

#### 三― 旧字体の修得

本学の教育学部では、漢文学領域の科目として、

「漢文学概論」(文学史を中心とする概説)

「漢文学Ⅰ」(韻文作品の読解)

「漢文学Ⅱ」(散文作品の読解)

\*「国語科内容論C」(日本文学及び日本漢学史)

\*「国語科教材分析・開発演習C」(総合演習)

\*二〇一七年度時点では未開講

の五科目が設定されている。教員養成を主たる目的とする教育学部のカリキュラムである以上、これらの科目では、一般学部中国学系科目とは異なる観点、即ち漢文を教えるために必要な漢文学関連知識の修得という観点から授業を行っているが、本稿ではこれらの授業において筆者が意を以て実施している実践について報告する。

周知のように、現行の初等・中等教育の国語科では、漢文教材も含め、全て通用字体を以て表記されている。現代の我々の生活では旧字体を用いる機会は限られており、かつ国語教育の現場でも用いられない以上、初等・中等教育の国語科教員に旧字体の修得は必ずしも求められないものではない。しかしながら、筆者は漢文学領域の全ての科目において、敢えて全受講生に旧字体（いわゆる康熙字典体）の修得を課している。具体的には次のようである。

① 授業資料に載せる漢文の原文は原則全て旧字体を用い、訓読文に通用字体を用いる。

② 常用字表に基づいた新旧字体対応表を作成・配布し、小テストを実施することで、旧字体の学習に特化した場を作る。

なぜ現在の初等・中等国語教育に必ずしも必要とされない旧字体を修得させるのか。理由は次の通りである。

### 三―二 漢文教材研究に不可欠なものとして

漢文教材の研究を深めるには、旧字体の修得は不可欠である。

まず工具書を利用する際に、漢文の教材研究で必ず用いられる『大漢和辞典』（大修館書店）が旧字旧仮名遣いで書かれていること。辞書を引く際に、辞書の説明文の文字を判読できなければ、教材研究に大きな影響を及ぼす。無論、『大漢和辞典』以外にも旧字体を用いた字書・辞

書は多く、例えば近年ちくま学芸文庫として復刊された大槻文彦『言海』（二〇〇四年復刊）なども、旧字体を知らなければ満足に読みこなせない。辞書が読めない教員は問題であろう。また、明治書院『新釈漢文大系』や集英社『全釈漢文大系』、岩波文庫の諸訳注、或いは富山房『漢文大系』など、閲覧しやすかつ定評のある参考文献においても、漢文原文は旧字体が用いられている。旧字体が読めない学生（教員）は、教材研究でこれら参考文献を用いる際に、無用の労苦を強いられる。専門学部で中国古典を専攻する学生は、平素の学習や研究における諸資料の調査・読解を通じて旧字体を自ずと修得していくものであるが、教育学部の場合、漢文学領域に割り当てられる学習時間や科目数は限られており、右の如き自然修得に期待するのは効果的ではない。また、卒業研究に漢文学を選択しない限り、「研究」という形で漢文学領域に深く触れる機会を得ることも難しい。それゆえ、旧字体については一斉かつ集中的に学ばせるしかない。

### 三―三 古典籍や中国刊行の旧字体資料を用いるため

『論語』『孟子』『唐詩選』など、現行の教科書に採録される定番教材については、国内で刊行され、かつ通用字体で閲読可能な参考文献のほか、例えば『十三經注疏』や『新編諸子集成』（中華書局）のような影印資料や中国で刊行されている旧字体（繁体字）の文献、さらには『説文解字』『広韻』『康熙字典』など字源や音韻、解字に関わる資料なども教材研究の資料として用いることができる。その際、旧字体を修得していない学生（教員）は、たとえ相応の漢文訓読の力があつたとしても、文字の判読にやはり無用の労苦を強いられるばかりか、字句の検索にすら支障をきたすだろう。旧字体を修得していれば、これらの資料を用い

る際に、少なくとも文字の判読にかかる労苦は解消することができ。現在、漢文学に関する資料のうち、通用字体で利用できる資料は極めて限られている。教材研究や自身の学習・研究を深めようとする学生や教員は、旧字体による資料群を利用しないわけにはいかない。また、我が国の研究者による中国学関連の研究書・資料集には、刊行の古いもの言うまでもなく、近年刊行されたものであっても旧字体で書かれているものが少なくないことも併記しておく。

以上は実利的観点から見た理由である。続いて学問的観点から見た理由を述べよう。

### 三十四 字源の理解と解字

漢字教育においても、旧字体の知識は有用である。そのうち最も重要なのは字源や解字に関するものである。一般に漢字の解説においては、総論としての六書による漢字の構成法に加え、一字一字の字源やなりたちに基づく解字が行われる。小学生向けに編纂された漢字辞典においても同様であり、これは字源や解字には旧字体を用いざるを得ないことを示している。例えば三省堂『例解小学漢字辞典』では「練」字について次のように「なりたち」を説明する。

「形声」もとの字は、「練」。「束」が「レン」という読み方をしめしている。(八六三頁) \*ルビ省略。

また字研『新レインボー小学漢字辞典』では、

もとの字は「練」。「束」は束(たば)と八(二つに分けるしるし)を合わせて、たばの中からよいものとわるいものをより分けるようす。(七七九頁) \*ルビ省略

と説明し、両者ともに旧字体の「練」を解字に挙げる。周知のように、

「練」字は通用字体では「練」、旁を「束」に改められたため、一見すると「棟」「凍」などとの違いが分かりにくくなっている。漢字学習の初期においては、形音義について、それぞれの関連性に着目させる学習が多く用いられるが、その際、「練」字のように、従来持っていた他字との差異が通用字体になることで消えてしまった字については、本来の形音義の関係が壊れてしまっているため、説明に支障が生ずる。例えば「練磨」や「洗練」などの熟語における通用字である「鍊(鍊)」や「煉」との傍の形の異同について生徒が疑問を持ったとき、旧字体や字形の歴史に通じぬ教員はどのように答えるだろうか。字体は「他の文字との弁別にかかわるもの」<sup>(1)</sup>とは文化審議会の言であるが、通用字体はその障害となっている。「他の文字との弁別」には旧字体が不可欠なのである。

なお余談ながら、中国の簡体字では「棟」は「栋」、「練」は「练」と、本来の差異を保持しているが、旧字体を学校教育で学んでいない日本人学生は中国語を学ぶ際に「棟」と「練」の傍の簡略形が異なる理由が理解できない。我が国の漢字政策の一つの成果である。

このように、小学生向けの漢字辞典でもすでに旧字体を用いた解説は用いられている。これら詳細な解説を常に教員が児童生徒に施す必要は必ずしも無いにせよ、自分の教え子が使う可能性のある辞書について、そこで行われている解説を理解するだけの知識を教員が有していることは必須であろう。その際、旧字体についての知識を欠いていれば、小学生向けの漢字辞書の説明を理解するのも困難となる。中高生向けのそれは言うまでも無い。教授する機会の有無に関わらず、国語教員は漢字の字形について相応の知識を有しているべきである。これは文字学、或いは伝統漢字における小学に相当する学問であるが、学生時代に旧字体

を通じて漢字の字形の多様性に触れることは、かかる領域の学びへ向かう重要な一歩となる。

### 三―五 常用漢字表からの脱却の契機として

漢字教育においては、書き取りなどを通じて児童生徒に漢字のかたちを教授しなければならない。その際、漢字の書き方の正誤判断、即ち手書き文字の字形が常に問題になる。国語教員には、生徒の書いた漢字のかたちを評価し、その正誤を判断するための然るべき知見が求められる。そこには常用漢字表の知悉のみならず、日中における字体の歴史や変遷、近代以降の国語国字政策についての知識も含まれよう。当然ながら、それらの知識を欠き、明朝体や教科書体という特定の書体における書き方を漢字の「正しい形」などと考え、教授するようなことはあつてはならない。

筆者は授業においてしばしば原典資料の影印を学生に示している。古典研究に与る者には周知のことだが、古籍に用いられる漢字の字体は、康熙字典典体と一致しないことが珍しくない。古籍（とりわけ抄本や木版印刷本）において、漢字の字体の規範は比較的ゆるやかなものであった。近代以降、印刷技術の普及・向上や教育上の理由などにより、ある特定の形を規範とした厳密なものとなっているが、飽くまでもそれは近代以降の事情に過ぎない。学生の誤字を指導せねばならぬ教員という立場とは矛盾するが、漢字の歴史において、絶対的に「正しい形」などは存在しないことは、やはり一つの知見として学生に知らせる必要があると筆者は考える（それを実際の漢字指導にどう活かすかは個々の学生に委ねざるをえないが）。旧字体の修得と併せて、古籍資料における多様な字体の用例を実見し、字体の歴史や関連する政策に関する知識を修得する

ことを通して、それまで学校教育で学んできた通用字体こそが唯一の正しい漢字のかたちであると漠然と考えていた学生は、その認識を崩される。そしてそれが、字形に新旧字体が混在する意味、「レ」や「ネ」などが字によって形を変える理由など、漢字の中に様々な知的探究の緒を見出し、将来自分が児童生徒に対して教授することになる漢字という文字について改めて考え、学びなおす契機となることを筆者は期待している。また旧字体の修得をきっかけとして、ひとたび字形の上で常用漢字表の範疇から脱却すると、そこには書道において行われている草書体や行書体、或いは篆刻に用いられる篆書体、さらには我が国におけるカタカナや変体仮名の成立など、広汎な字形の世界が広がっている<sup>(2)</sup>。文字に対する学生の探究を促す上でも、既存の漠然とした認識を揺るがすことは大いに意味がある。

常用漢字表は、初等・中等教育の漢字教育を形音義あらゆる面で規定する根本的な根拠である（決して「目安」などでは済まない）。それゆえ、国語教育に与る者はそれについて知悉することが求められるが、それを適切に理解し、使いこなし、かつ未熟段階にある生徒の漢字学習を指導するためには、教員自身の漢字の知識は決して常用漢字表の範疇に限定されてはならないのである。

### 三―六 まとめにかえて

印刷技術の進歩とそれにとまなう印刷物の氾濫、情報機器の発達による書記環境の激変などにより、現代ほど人々が漢字を使用する時代はない。しかしながら、漢字教育とそれによって育まれた人々の漢字リテラシーは、かかる時代状況に相応しいものとなり得ているだろうか。答えは否であろう。大学生の作文やレポートにおける誤字誤用誤変換をはじめ

め、テレビなどのマスメディアにおける誤用や誤記も少なくない。例えばしばしば行われる「音楽は『音を楽しむ』と書く」のような漢字音や漢語語法を無視した俗説を真面目に受け止める国語教員がいるとは思わないが、かかる俗説が俗説として成立しうる我が国の漢字リテラシーの現状こそ、我が国の漢字教育の『敗北』にほかならない。言葉は時代とともに変化するものであるとはいえ、決して無秩序であってはならない。

国語教育において、漢字学習とは読み書きに属するごく基礎的な字びではあるが、そこには膨大な『学』が蓄積されている。それらは指導要領や常用漢字表の範疇にとどまるようなものではない。漢字教育を主に担うべき国語教員に必要な漢字の力とは、難読語をむやみに読み散らかすチカラなどではなく、『学』としての漢字の知識である。通用字体とは何か、旧字体とは何か、漢字音―音読みとは、訓読みとは何か、声調とは何か、韻とは何か、漢和辞典が説明していることを解説できる力である。さらには字書（辞書）の歴史や種類、漢語の種類、日中言語交流の歴史、近代以降の国字政策など、文化・政策としての漢字に関する知識も必要となるだろう。

筆者は本学の国語教員養成に漢文学領域として関わりながら、学生には漢文読解にかかる知識や訓練のみならず、何よりも漢字そのものについて、『学』としての漢字を学んでほしいと考えている。そのためには、常用漢字表の範疇にとどまった知識では到底足りない。学生を常用漢字表の外に誘うための契機の一つとして、筆者は旧字体を用いた授業を続けるつもりである。

注

- (1) 文化審議会平成二二年六月七日答申「改訂常用漢字表」一三頁。
- (2) 形だけでなく、音義についても課題は多い。例えば小中高の学校教育を経て、果たしてどれほどの生徒が音読みと訓読みの違いを明確に理解しているだろうか。さらに、音と意味の相関性―読みが変わると意味も変わる―についても、どれほどの生徒が母語の語感以上のものをそこに自覚的に見出ししているだろうか。

#### 参考文献

- (1) 林四郎・大村はま〔監修〕、月本雅幸・濱口富士雄〔編〕『三省堂例解小学漢字辞典』（第五版、三省堂、二〇一六年）
- (2) 加納喜光〔監修〕、芳賀靖彦〔編〕『新レインボー小学漢字辞典』（改訂第五版、学研プラス、二〇一七年）

#### おわりに

最後に現場経験を踏まえてそれぞれの授業内容へのコメントを述べて、まとめとしたい。

まず「文法教育」であるが、高等学校の授業現場でこういった内容を折に触れ教えることができれば、生徒の文章読解力の育成にプラスとなるであろう。しかし、高等学校現場での文法教育のメインは「古典文法」であり、現代語文法を教える機会はまずない。中学校現場では現代語文法が中心になるが、大学で教わった授業内容をそのまま体系的に教えることは、さまざまな学力層が混じる中学校現場を念頭に置く困難を伴うであろう。中・高いずれの現場においても、大学での文法教育の内容を活かす方法としては、作品を読み取っていく際に必要に応じ時間をかけて解説していくことになるであろう。

次に「日本文学史」であるが、現在の高等学校現場では、以前のよう

に文学史に特化した参考書や問題集を買わせることは少なくなっている。各教科書会社の「便覧」が充実しているため、便覧を買わせることで文学史もカバーできるようになっているのである。文学史だけに授業時間を取ること自体ほとんど無いのが現場の実情である。文学史に触れるのは、作品が出て来る度に、作品の前後の流れや位置づけを説明するか、入試で出題される場合の対策程度であろうか。しかし、文学史の流れを把握しているか否かでは、授業の「厚み」が変わってくるであろう。

また「正宗白鳥」を知らない学生のエピソードに触れられているが、授業を契機に、現場で「岡山の文学者」というテーマで授業を創造できるような学生が生まれることを期待したい。

漢字教育については、現場では学問的知識よりも専ら「漢字テスト」に関心が行きがちである。「ここで止めていないのでこれは誤りではないか」、「はねて書いていないので正解にはできないのではないか」など採点における「○×」に注意が向く。しかし、授業で扱われる漢字リテラシーを学生が身に付けて現場に出たならば、そういった枝葉末節にとらわれることなく、「本質的」に漢字を捉えることができるので、大きな学問的「武器」となるであろう。

以上、簡単に現場の視点から授業内容を見てきたが、学生が各専門的な授業で得た知識を現場で生きた知識として活用できるように、国語科教育法において「知識」と「現場」の橋渡しができるようにしていきたいと考える次第である。